

## نقش جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی

### دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان یزد

کاظم برزگر بفرویی<sup>1</sup>؛ مهدی برزگر بفرویی<sup>2</sup>؛ یعقوب ملایی بهرامی<sup>3</sup>

#### چکیده

عملکرد- گرایشی، تسلط- گرایشی و بی‌انگیزگی نیز رابطه معنی‌دار مشاهده شد. ضرایب رگرسیون چند متغیری نشان داد که جهت‌گیری هدف عملکرد- گرایشی، تسلط- گرایشی و راهبردهای فراشناختی خواندن می‌تواند انگیزش درونی و هدف عملکرد- اجتنابی می‌تواند انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را پیش‌بینی کنند. مطابق نتایج بدست آمده، اهداف پیشرفت و راهبردهای فراشناختی خواندن با انگیزش تحصیلی رابطه دارند و در موقعیت‌های تحصیلی باید به این متغیرها توجه کرد.

**واژگان کلیدی:** جهت‌گیری هدف، راهبردهای فراشناختی خواندن، انگیزش تحصیلی، دانشجویان، دانشگاه فرهنگیان.

هدف از پژوهش، بررسی نقش جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان است. بدین منظور 150 نفر از دانشجویان پسر به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی، پرسش‌نامه اهداف پیشرفت، و پرسش‌نامه راهبردهای فراشناختی خواندن را تکمیل کردند. سپس، داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین جهت‌گیری هدف عملکرد- گرایشی، تسلط- اجتنابی، راهبردهای فراشناختی خواندن و انگیزش درونی رابطه معنی‌داری وجود دارد. بین جهت‌گیری هدف عملکرد- گرایشی، عملکرد- اجتنابی و انگیزش بیرونی رابطه معنی‌داری مشاهده شد. همچنین بین جهت‌گیری هدف

1. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد (نویسنده مسؤول) [k.barzegar@yazd.ac.ir](mailto:k.barzegar@yazd.ac.ir)

2. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد [mahdi.barzegar69@yahoo.com](mailto:mahdi.barzegar69@yahoo.com)

3. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد

## مقدمه

بی‌انگیزگی<sup>10</sup>. انگیزش درونی، نشان دهنده‌ترین نوع خود تعیین‌گری انگیزه‌ها است، که در آن فعالیت‌ها به خاطر لذت انجام می‌شود. سه نوع انگیزش درونی وجود دارد: انگیزش درونی برای دانستن<sup>11</sup>، انگیزش درونی برای انجام کار<sup>12</sup>، و انگیزش درونی به منظور تحریک<sup>13</sup>. در مقابل، افراد دارای انگیزه بیرونی، خود را شایسته (خودتعیینی) قلمداد نمی‌کنند و رفتار آن‌ها از بیرون دیکته می‌شود. این افراد به وقایع خارجی یا افراد دیگر توجه بیشتری دارند تا به رضایت شخصی و احساسات خود.

سرانجام افراد بدون انگیزه، مانند افرادی که انگیزش بیرونی دارند خود را شایسته و «خودتعیین» قلمداد نمی‌دانند. این افراد در مقایسه با همسالان خود، که انگیزش بیرونی دارند، بعد از مدت‌ها تلاش برای انجام تکلیف و صرف انرژی و وقت، آن را رها می‌کنند.

مفهوم بی‌انگیزگی تا حدودی شبیه مفهوم درماندگی آموخته شده<sup>14</sup> است. وقتی افراد در حالتی هستند که احساس می‌کنند عملی که انجام می‌دهند خارج از مهار آنان و تحت مهار نیروهای بیرونی است، به صورت درونی یا بیرونی برانگیخته نمی‌شوند و اجتناب را اختیار می‌کنند (دسی و رایان، 2000). انگیزه دانش‌آموزان به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی مثبت از جمله حضور در کلاس (موری<sup>15</sup> و همکاران، 2008)، نمره درس (ویلسون و ویلسون<sup>16</sup>، 2007)، و پشتکار در برنامه‌های مطالعه (دوج و همکاران<sup>17</sup>، 2009) می‌باشد. نتایج پژوهش آزادی‌خواه

انگیزش<sup>1</sup> در تعلیم و تربیت و نقش آن در پیشرفت تحصیلی از دیرباز مورد توجه روان‌شناسان بوده است. امروزه ایجاد انگیزه به عنوان عامل ایجاد حرکت در دانش‌آموزان و جهت دهنده به فعالیت‌های آنان بیش از پیش مورد توجه مسئولان است. به دلیل تأثیر انگیزش تحصیلی بر موفقیت دانشجویان در گذشته و دهه‌های اخیر، روان‌شناسان در صدد بررسی و شناسایی عوامل مؤثر در انگیزش تحصیلی بوده‌اند.

روان‌شناسان انگیزه را فرایندهای درونی می‌دانند که رفتار را در طول زمان فعال و هدایت می‌کند و آن را باقی نگه می‌دارد (سانتراک<sup>2</sup>، 2008؛ ترجمه سعیدی، عراقچی، دانش فر، 1387: 483). سازه انگیزش تحصیلی<sup>3</sup> در مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت منجر می‌شود، اطلاق می‌گردد (بیابانگرد، 1384). انگیزش تحصیلی برای کسب دانش، مسیر تحصیلی معنی‌دار و موفقیت‌آمیز و نیز خودانگاره مثبت بسیار ضروری است (هیدی و هاراکویوکز<sup>4</sup>، 2000). حجم قابل توجه تحقیقات انجام شده در زمینه انگیزش یادگیرندگان، بیانگر علاقمندی پایدار محققان به این زمینه است.

دسی و رایان<sup>5</sup> (1985)؛ به نقل از مورر و همکاران<sup>6</sup>، 2013) بر مبنای نظریه خودمختاری<sup>7</sup> (SDT) یک چارچوب نظری برای توضیح رفتار فرد تعریف کرده‌اند که افراد در سه نوع جهت‌گیری انگیزشی قرار می‌گیرند: افراد با جهت‌گیری درونی<sup>8</sup>، افراد با جهت‌گیری انگیزش بیرونی<sup>9</sup>، افراد با جهت‌گیری

10. orientation amotivation  
11. intrinsic motivation to know  
12. intrinsic motivation to accomplishment  
13. intrinsic motivation to experience stimulation  
14. learned helplessness  
15. Moore  
16. Wilson & Wilson  
17. Dodge & et al

1. motivation  
2. Santrock  
3. academic motivation construct  
4. Hidi & Harackiewicz  
5. Deci & Ryan's  
6. Maurer & et al  
7. self-determination theory  
8. orientation intrinsic motivation  
9. orientation extrinsic motivation

برای دوری گزیدن از خطا و اشتباه معطوف است. ترس از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری و فراموشی از ویژگی‌های این نوع جهت‌گیری است (پیتریچ، 2000، به نقل از مشتاقی، 1391). در جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی، تمرکز اصلی فرد بر بهترین بودن در میان دیگران و کسب قضاوت مطلوب دیگران می‌باشد. این افراد خود را در معرض تکالیف چالش‌انگیز قرار نمی‌دهند و سعی می‌کنند با کمترین تلاش به موفقیت برسند (الیوت، 1999). در مقابل در هدف عملکرد-اجتنابی، افراد صرفاً برای دوری جستن از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران تلاش می‌کنند. آن‌ها از شکست و سرزنش دیگران بیم دارند (کاپلان و ماهر، 2007). نتایج حاصل از اغلب پژوهش‌های انجام گرفته در ارتباط با اهداف پیشرفت و دیگر متغیرها نشان می‌دهند که اهداف گرایشی رابطه مثبتی با خودکارآمدی بالا، استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، یادگیری خودتنظیمی، مقابله کارآمد و مناسب با مشکلات و ناکامی‌ها، نمرات بالا، درخواست کمک و یادگیری هم‌شاگردی و به‌طور کلی با هیجانات و نیمرخ انگیزشی مثبت و بهزیستی روانی افراد دارد (ایمز<sup>6</sup>، 1992؛ دویک و لگت<sup>7</sup>، 1988؛ لی<sup>8</sup> و همکاران، 2010؛ کاپلان و فلوم<sup>9</sup>، 2010؛ به نقل از ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای، 1390). اهداف اجتنابی رابطه مثبتی با استفاده از راهبردهای سطحی یادگیری همچون مرور ذهنی و حفظ، کاهش انگیزه درونی برای یادگیری، کاهش پایداری و درگیری در تکلیف، اجتناب از درخواست کمک، اضطراب، تعویق، نمرات پایین و به‌طور کلی هیجانات منفی دارد (کاپلان، گین و میدگلی<sup>10</sup>، 2002؛ پیتتریچ، 2000؛ لایم<sup>11</sup> و همکاران،

1387) نشان داد که بین انگیزش درونی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. همچنین انگیزش بیرونی با عملکرد تحصیلی رابطه معنی‌داری نداشت و بی‌انگیزگی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی معنی‌داری بدست آورد. یکی از کاربردی‌ترین و عمده‌ترین نظریه‌هایی که به درک انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند، نظریه جهت‌گیری اهداف پیشرفت<sup>1</sup> است (پیتریچ و شانک<sup>2</sup>، 1996؛ به نقل از ماترن<sup>3</sup>، 2005). منظور از جهت‌گیری هدف، قصد یا انگیزه‌ای است که فراگیر در ورای تلاش در موفقیت پیشرفت دنبال می‌کند. اهمیت این سازه به دلیل پیامدهای مختلف انگیزشی، شناختی، رفتاری و هیجانی آن بر عملکرد و یا پیشرفت تحصیلی می‌باشد (ربانی و یوسفی، 1393). الیوت و مک‌گریگور<sup>4</sup> (2001) با ترکیب نظریه شناختی-اجتماعی هدف و انگیزش پیشرفت، مدلی را ارائه نمودند که در آن دو هدف تسلط و عملکردی با دو جاذبه گرایشی و اجتنابی مشتق شده از ادبیات انگیزش پیشرفت کلاسیک ترکیب گردید و چهار نوع هدف پیشرفت حاصل آمد. انواع جهت‌گیری هدف در مدل چهار وجهی الیوت و مک‌گریگور (2001) عبارت از جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی می‌باشند. در اهداف تسلط-گرایش، فرد به دنبال بهبود شایستگی-های خود در تکالیف است، آنان به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌برانگیز می‌کنند (کاپلان، مارتین و ماهر<sup>5</sup>، 2007). در اهداف تسلط-اجتناب، شایستگی به صورت تسلط کامل به تکالیف تعریف می‌شود و تمام تلاش افراد

6. Ames

7. Dweck & Leggett

8. Lee

9. Flum

10. Gheen & Midgley

11. Liem

1. achievement goals orientation theory

2. Pintrich & Schunk

3. Mattern

4. Elliot & McGregor

5. Kaplan, Martin, Maehr

می‌دهد. این راهبردها، شامل سه دسته راهبردهای فراشناختی کلی، حمایتی و حل مسأله می‌شوند. منظور از راهبردهای فراشناختی کلی، آن دسته از راهبردهاست که برای تحلیل کلی متن به کار گرفته می‌شود. راهبردهای فراشناختی حمایتی، به آن دسته از راهبردهایی اطلاق می‌شود که در برگزیده کاربرد منابع کمکی بیرونی، یادداشت‌برداری و دیگر راهبردهای عملی است. راهبردهای فراشناختی حل مسأله، پیرامون راهبردهایی بحث می‌کند که به حل مسائل ناشی از دشوار شدن متن می‌پردازد (حسین‌چاری، سماوی و کردستانی، 1388؛ به نقل از پورطاهریان، خسروی، محمدی‌فر، 1393). خوانندگان راهبردی کسانی هستند که در خواندن کارآمد هستند و از راهبردهای فراشناختی حین خواندن سود می‌برند و منابع شناختی را به دقت سامان می‌دهند. این در حالی است که خوانندگان مبتدی از آگاهی فراشناختی بهره‌های کمتر برده و نسبت به استفاده از راهبردهای فراشناختی بی‌توجه‌اند (پرسلی و آفلرباخ، 1995). دو مطالعه در چین نشان داد که دانش فراشناختی و خواندن استراتژیک، بر بهبود مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان چینی تأثیر می‌گذارد (یو، 2005؛ لو، 2003). نتایج پژوهش پورطاهریان، خسروی و محمدی‌فر نشان داد که انگیزش پیشرفت توسط دو مؤلفه حمایتی و کلی راهبردهای فراشناختی خواندن تبیین می‌شود. نتایج پژوهش تمور<sup>9</sup> و همکاران (2010) نیز نشان داد که خواندن به‌طور مستقیم وابسته به ساختار شناختی است و فراشناخت می‌تواند فرایند خواندن را به‌طور صحیح و شایسته توضیح دهد. پژوهش عطارخامنه و سیف (1388) نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری و مطالعه و فراشناخت بر انگیزش دانش‌آموزان دختر تأثیر

2008؛ به نقل از لی و همکاران، 2010). پینتریچ (2000) معتقد است اهداف تسلطی رابطه مثبتی با سطوح بالایی از تلاش، ارزش تکلیف، علاقه، هیجانات مثبت، تلاش و پشتکار بیشتر، استفاده زیاد از راهبردهای شناختی و فراشناختی و عملکرد بالای دانش‌آموزان دارد. در حالی که اهداف عملکردی با انگیزش پایین، سازگاری پایین، عملکرد ضعیف و استفاده کمتر از راهبردهای یادگیری رابطه مثبت دارد (ایمز، 1999، پینتریچ، 2000، پینتریچ و شانک، 1996؛ به نقل از آریاس<sup>1</sup>، 2004).

فراشناخت اصطلاحی است که ابتدا توسط فلاول<sup>2</sup> (1979) مطرح شد. فلاول، فراشناخت را دانش فرد در مورد فرایندها و تولیدات شناختی خود و هر چیز دیگری که به این فرایندها مربوط باشد، تعریف می‌کند. وولفولک<sup>3</sup> (2010) از دید نظریه پردازش اطلاعات، فراشناخت را فرایندهای کنترل اجرایی از قبیل توجه، مرور و تمرین، سازماندهی و دستکاری اطلاعات می‌داند. فراشناخت یک مفهوم چند وجهی است این مفهوم در برگزیده دانش و فرایندهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت و یا کنترل می‌کنند (کابات زین<sup>4</sup>، 2005). یکی از حوزه‌هایی که راهبردهای فراشناختی می‌تواند در آن کاربرد داشته باشد، حوزه خواندن و درک مطلب حاصل از آن است. صاحب‌نظران بر این باورند که خواندن دارای دو عنصر اصلی است: رمزگشایی و درک مطلب. درک مطلب، هدف نهایی آموزش خواندن است، درحالی که رمزگشایی یک جزء ضروری از خواندن ماهرانه است (کرمیزی<sup>5</sup>، 2010). راهبردهای فراشناختی خواندن، تفکرات دانش‌آموزان را به هنگام خواندن نشان

6. Afflerbach & Pressley  
7. Yau  
8. Iau  
9. Temur

1. Arias  
2. Flavell  
3. Woolfolk  
4. Kabat-Zinn  
5. Kirmizi

نقش محوری فراشناخت در توصیف فرایند خواندن، حجم بالایی از پژوهش‌ها را به خود اختصاص داده است. پاریس و وینوگراد<sup>7</sup> (1990) تأکید داشتند که فراشناخت می‌تواند یادگیری و انگیزش تحصیلی را بهبود بخشد. آموزش راهبردهای فراشناختی تأثیر واضح و معنی‌داری بر عملکرد دانش‌آموزان در درس‌های مختلف تحصیلی چه در حوزه علوم انسانی و چه در درس‌های مربوط به علوم پایه مثل فیزیک دارد (ملکی، 1384). حتی درباره توانایی خواندن در دانش‌آموزان نارساخوان استثنایی شواهد مبین تأثیر مثبت آموزش راهبردهای فراشناختی است (دهقانی و همکاران، 1386). آموزش راهبردهای فراشناختی در دانش‌آموزان دیرآموز نیز تأثیر دارد (جباری، 1384). بارتن<sup>8</sup> و همکاران (2001) پژوهشی با عنوان "فراشناخت: اثرات بر درک مفهوم متن و پاسخ انعکاسی" بر روی گروهی از دانش‌آموزان پایه‌های دوم، سوم و پنجم در آمریکا انجام دادند و به بررسی علل مشکل ناتوانی دانش‌آموزان در فهمیدن و پاسخ دادن به شیوه انعکاسی پرداختند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان از نبود مهارت‌های فراشناختی رنج می‌برند و هنگامی که راهکارهای ارزیابی دانش اولیه، پرسش از خود، سازمان‌دهنده‌های تصویری، طرح‌ریزی گزارش، تجسم حسی، انجام نمایش به وسیله خواننده، تهیه دفتر رویدادهای روزانه و انجام مطالعه همراه با یک دوست انجام شد، درک مطلب دانش‌آموزان از متن مورد مطالعه ارتقاء یافت و دانش‌آموزان پیشرفت‌های قابل ملاحظه‌ای از خود در پاسخ انعکاسی در طول مباحث کلاسی نشان دادند. نتایج پژوهش عشورنژاد (1392) نشان داد که آموزش راهبردهای فراشناختی بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته و آن را افزایش می‌دهد. چالمه و لطیفیان (1391) مشاهده

دارد. ملکیان، نریمانی و صاحب‌جمعی (1391) در پژوهشی دریافتند از بین راهبردهای فراشناختی، راهبرد برنامه‌ریزی، کنترل و نظارت بیشترین نقش را در انگیزش پیشرفت دارند. پژوهش جوانمرد، هوشمندجا و احمدزاده (2012) نیز بیانگر رابطه معنی‌دار مثبتی بین راهبردهای شناختی و فراشناختی با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان بود. گریفین<sup>1</sup> و همکاران (2013) اخیراً گزارش کردند که آموزش مؤثر و ترویج مهارت‌های مطالعه تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی و انگیزش درونی دارد. بر اساس یافته‌های کروونیک و رایان (1989، 1987)، پتريچ و شانک (1996)، کاپان و فلوم (2010)، لی و همکاران (2010) و ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای (1391) انگیزش درونی با راهبردهای عمیق یادگیری و فراشناخت و انگیزش بیرونی با راهبردهای سطحی و شناختی یادگیری رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین دانش‌آموزانی که به سمت اهداف یادگیری (جهت‌گیری اهداف تسلطی دارند)، با احتمال بیشتری از راهبردهای فراشناختی یا یادگیری خودگردان استفاده می‌کنند (گرین<sup>2</sup> و همکاران، 2004، پاژارس، برینتر و الیانت<sup>3</sup>، 2000، رادو سویچ<sup>4</sup> و همکاران، 2004، ورتمن، لودویجیکس، و ورمونت<sup>5</sup>، 2001).

اهداف پیشرفت، جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که میل برای رشد، کسب و یا نشان دادن شایستگی در یک بافت ویژه را نشان می‌دهند (هاراکویکس<sup>6</sup> و همکاران، 1997). عاشوری و همکاران (1392) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری هدف اجتناب از عملکرد تأثیر مستقیم و منفی بر پیشرفت تحصیلی دارد.

1. Griffin
2. Greene
3. Pajares & Brinter & Valiant
4. Radosevich
5. Vermetten, Lodewijks & Vermunt
6. Harackiewicz

7- Paris & Winograd

8- Barton

حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان و کرجسی، 169 دانشجو معلم برآورد شد که در نهایت نمونه‌ای شامل 170 دانشجو معلم پسر به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. روش کار به این صورت بود که لیست دانشجویان را از آموزش تهیه نموده و با در دست داشتن شماره‌های دانشجویی طبق لیست، به هر دانشجو یک کد اختصاص داده شد و سپس از جدول اعداد تصادفی، 170 کد انتخاب شدند.

#### ابزار پژوهش

الف) پرسش‌نامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت<sup>1</sup> (AGQ)

این پرسش‌نامه توسط الیوت و مک گریگور (2001) طراحی شده و دارای 12 گویه و 4 بعد جهت‌گیری تسلط - گرایش؛ جهت‌گیری اجتناب؛ جهت‌گیری عملکرد-گرایش؛ جهت‌گیری عملکرد-اجتناب است. که با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا هفت (1=کاملاً مخالفم، 7=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود (مشتاقی و همکاران، 1391؛ 1391؛ مشتاقی، 1391). الیوت و مک گریگور با استفاده از تحلیل عاملی، برای این ابزار، 4 عامل را استخراج کردند که در مجموع 81/5 درصد کل واریانس را تبیین می‌کردند. مشتاقی (1391) نیز در بررسی روایی سازه این ابزار به مدل چهار عاملی الیوت و مک گریگور دست یافت و در پژوهش خود پایایی پرسش‌نامه مذکور را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های جهت‌گیری تسلط - گرایش، تسلط - اجتناب، عملکرد - گرایش، عملکرد - اجتناب به ترتیب، 0/79، 0/75، 0/75 و 0/68 به دست آورد. عاشوری (1389) نیز با روش آلفای کرونباخ اعتبار مقیاس‌های مذکور را به ترتیب 0/71، 0/71، 0/69، 0/80 به دست آورد. به علاوه، ایشان روایی

کردند مطالعات فراشناختی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار پیشرفت تحصیلی و بدین معنی است که هر چه دانش‌آموزان از دانش فراشناختی بیشتری برخوردار باشند و هرچه از راهبردهای فراشناختی نظیر راهبردهای برنامه‌ریزی، مدیریت اطلاعات، عیب‌زدایی و ارزیابی فرایند یادگیری بیشتر استفاده کنند، میزان موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنان بیشتر خواهد بود. عطار خامنه (1388) در پژوهشی تأثیر آموزش راهبردهای مطالعه فراشناختی را بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بررسی کرد و به تفاوت معنی‌دار میانگین انگیزش پیشرفت گروه آزمایش و گواه دست یافت.

گرچه مطالعات پیشین به بررسی ارتباط راهبردهای فراشناختی و جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت در پیشرفت تحصیلی اشاره داشته است؛ اما به ندرت به نقش این متغیرها در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی پرداخته شده است، بر همین اساس، پژوهش حاضر درصدد این است که نقش این متغیرها را در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی تعیین کند. طبق این هدف فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

- 1- مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت و راهبردهای فراشناختی خواندن، انگیزش درونی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.
- 2- مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت و راهبردهای فراشناختی خواندن، انگیزش بیرونی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.
- 3- مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت و راهبردهای فراشناختی خواندن، بی‌انگیزگی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند.

#### روش پژوهش

روش اجرای پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه پژوهش حاضر شامل تمامی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان یزد (315 نفر) که در سال تحصیلی 92-93 مشغول به تحصیل بودند، می‌باشد.

1. achievement goal questionnaire

فراشناختی خواندن استفاده شد که مختاری و ریچارد (2002) آن را تدوین کرده‌اند.

این پرسش‌نامه 30 ماده دارد، که پاسخگو باید هرگویه را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از یک (به معنای هرگز یا تقریباً هرگز) تا پنج (به معنای همیشه یا تقریباً همیشه) مشخص کند. پرسش‌نامه راهبردهای آگاهی فراشناختی خواندن دانشجویان را در سه مقیاس راهبردهای کلی خواندن<sup>4</sup> با 13 سوال، راهبردهای حل مسئله<sup>5</sup> با 8 سوال، و راهبردهای حمایتی<sup>6</sup> با 9 سوال، می‌سنجد. شاخص‌های روایی و پایایی این آزمون در حد بالا و قابل قبولی گزارش شده است (مختاری و ریچارد، 2002). در پژوهش جاری و همکاران (1388) جهت روایی صوری، پرسش‌نامه در بین تعدادی از اساتید و دانشجویان دکترای روان‌شناسی توزیع شد و روایی صوری آن مورد تأیید قرار گرفت. همچنین در این پژوهش پایایی پرسش‌نامه با استفاده از روش اندازه‌گیری آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های ذکر شده به ترتیب 0/92، 0/87، 0/79، گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر از جمع این سه خرده‌مقیاس استفاده شد که ضریب پایایی مجموع سه خرده‌مقیاس 0/85 به دست آمد.

#### یافته‌ها

قبل از ارائه یافته‌های پژوهشی به ارائه ویژگی‌های توصیفی گروه نمونه می‌پردازیم.

با توجه به جدول 1 در میان متغیرهای انگیزش تحصیلی، بالاترین میانگین به انگیزش درونی و بالاترین انحراف معیار مربوط به انگیزش بیرونی است.

پرسش‌نامه را با روش تحلیل عاملی بررسی کرد که چهار عامل روی هم رفته 73/6 درصد از کل واریانس را تبیین کردند. همچنین در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ این خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب 0/74، 0/6، 0/7، 0/6 به دست آورده شد.

#### ب) مقیاس انگیزش تحصیلی<sup>1</sup> (AMS)

این مقیاس در سال 1989 توسط ولرند، پلیز، بریر و پلتیر در کانادا برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی با 28 گویه طراحی و رواسازی شد. این مقیاس میزان موافقت دانشجویان را با گویه‌های مربوط به 3 خرده مقیاس انگیزش درونی (12 ماده)، انگیزش بیرونی (12 ماده) و بی‌انگیزگی (4 ماده) با یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای می‌سنجد. تمامی گویه‌ها در پاسخ به یک سوال تنظیم شده‌اند: چرا به دانشگاه می‌روید؟ روایی صوری پرسش‌نامه انگیزش تحصیلی از سوی جمعی از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز، مورد تأیید قرار گرفت (بحرانی، 1384). پژوهش‌های متعددی نشان دادند که این پرسش‌نامه از روایی بالایی برخوردار است (ولرند و همکارانش<sup>2</sup>، 1992؛ واحدی و همکاران، 1391؛ ویسانی و همکاران، 1391). ویسانی و همکاران نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب 0/84، 0/86، 0/67 گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب، 0/78، 0/87، 0/75 می‌باشد.

#### ج) پرسش‌نامه راهبردهای آگاهی فراشناختی خواندن<sup>3</sup> (MARSI)

در این پژوهش جهت اندازه‌گیری راهبردهای آگاهی فراشناختی خواندن از پرسش‌نامه راهبردهای

4. Global reading strategies  
5. problem-solving strategies  
6. Support strategies

1. academic motivation scale  
2. Vallerand & et al  
3. metacognitive awareness of reading strategies inventory

بیرونی همبستگی معنی‌دار و بین اهداف تسلط-گرایشی و عملکرد-گرایشی با بی‌انگیزگی نیز رابطه معنی‌داری مشاهده شد.

در میان اهداف پیشرفت، بالاترین میانگین مربوط به اهداف تسلط-گرایشی و بالاترین انحراف استاندارد مربوط به اهداف عملکرد - اجتنابی می‌باشد. در قسمت بعدی به ارائه ماتریس همبستگی می‌پردازیم.

با توجه به جدول شماره 2، ضرایب همبستگی بین متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. همان‌طور که ملاحظه می‌شود بالاترین ضریب همبستگی در بین متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه انگیزش درونی با راهبردهای فراشناختی خواندن (0/36) و اهداف تسلط - گرایشی با عملکرد-گرایشی (0/35) می‌باشد. پایین‌ترین ضریب همبستگی هم مربوط به رابطه اهداف تسلط - گرایشی با عملکرد - اجتنابی (0/02) و انگیزش بیرونی با اهداف تسلط - گرایشی (0/02) می‌باشد. بین متغیرهای عملکرد-گرایشی و تسلط - اجتنابی و راهبردهای فراشناختی خواندن با انگیزش درونی همبستگی معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین اهداف عملکرد-گرایشی و تسلط - گرایشی با انگیزش

جدول 1. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	حداکثر	حداقل	میانگین	انحراف معیار
1. انگیزش درونی	83	55	71/08	7/02
2. انگیزش بیرونی	84	29	58/67	12/05
3. بی‌انگیزگی	23	4	12/67	5/58
4. عملکرد-گرایشی	21	5	15/4	3/94
5. عملکرد-اجتنابی	17	3	11/94	4/02
6. تسلط-گرایشی	21	9	17/4	3/3
7. تسلط-اجتنابی	21	6	13/4	3/3
8. راهبردهای فراشناختی خواندن	143	59	101/78	14/8

جدول 2. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	1	2	3	4	5	6	7	8
1. انگیزش درونی	1							
2. انگیزش بیرونی	0/2*	1						
3. بی‌انگیزگی	0/08	0/03	1					
4. عملکرد-گرایشی	0/22**	0/20**	0/22**	1				
5. عملکرد-اجتنابی	0/06	0/33*	0/18	0/25**	1			
6. تسلط-گرایشی	0/126	0/02	0/27**	0/35*	0/02	1		
7. تسلط-اجتنابی	0/32*	0/05	0/09	0/28*	0/13	0/29*	1	
8. راهبردهای فراشناختی خواندن	0/36*	0/14	0/14	0/06	0/02	0/16	0/22**	1

$p < 0/01^*$   $p < 0/05^{**}$

شد، که برای هر کدام از فرضیه‌های تحقیق نتایج تحلیل رگرسیون در قسمت بعدی آمده است.

**فرضیه اول:** نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره در جدول 3 نشان می‌دهد به طور کلی مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت و آگاهی فراشناختی

### آزمون فرضیه‌ها

به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان با حضور متغیرهای راهبردهای فراشناختی خواندن، اهداف پیشرفت برای پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجو معلمان استفاده



جدول 3. تحلیل رگرسیون همزمان انگیزش درونی برحسب جهت‌گیری اهداف پیشرفت و راهبرد آگاهی فراشناختی خواندن

مدل	(B)	خطای انحراف معیار (SE)	بتا ( $\beta$ )	(T)	سطح معنی‌داری (P)	ضریب تعیین ( $R^2$ )	ضریب تعیین تعدیل یافته
عملکرد-گرایشی	0/56	0/23	0/23	2/36	0/015	0/22	0/18
عملکرد-اجتنابی	-0/37	0/20	-0/16	-1/84	0/07		
تسلط-گرایشی	0/45	0/21	0/21	13/2	0/03		
تسلط-اجتنابی	-0/14	0/26	-0/07	-0/66	0/5		
راهبردهای فراشناختی خواندن	0/20	0/06	0/29	3/42	0/001		

خواندن، به ترتیب (0/18)، (0/28)، (-0/06)، (-0/05)، (0/17) است. از بین مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت، هدف عملکرد-اجتنابی توان پیش‌بینی انگیزش بیرونی را دارد.

**فرضیه سوم:** خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره در جدول 5 آورده شده است. به طور کلی مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف و راهبردهای آگاهی فراشناختی خواندن در مجموع 12 درصد از واریانس بی‌انگیزگی را تبیین می‌کنند. ضریب بتای جهت‌گیری‌های هدف عملکرد-گرایشی، عملکرد-اجتنابی، تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی و راهبرد فراشناختی خواندن، به ترتیب (0/02)، (-0/02)، (0/2)، (-0/18)، (0/05)، (0/16) است. از بین مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت، جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی توان پیش‌بینی بی‌انگیزگی را دارد.

خواندن در مجموع 18 درصد واریانس انگیزش درونی را تبیین می‌کنند. ضریب بتای جهت‌گیری‌های هدف عملکرد-گرایشی، عملکرد-اجتنابی، تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی و راهبرد فراشناختی خواندن، به ترتیب (0/23)، (-0/16)، (0/21)، (-0/07)، (0/29) است.

از بین مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت، جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی و جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی و راهبردهای فراشناختی خواندن توان پیش‌بینی انگیزش درونی را دارند.

**فرضیه دوم:** براساس خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیره جدول 4، به طور کلی مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف پیشرفت و مؤلفه‌های آگاهی فراشناختی خواندن در مجموع 11 درصد از واریانس انگیزش بیرونی را تبیین می‌کنند. ضریب بتای جهت‌گیری‌های هدف عملکرد-گرایشی، عملکرد-اجتنابی، تسلط-گرایشی، تسلط-اجتنابی و راهبرد فراشناختی

جدول 4. تحلیل رگرسیون همزمان انگیزش بیرونی برحسب جهت‌گیری اهداف پیشرفت و راهبرد آگاهی فراشناختی خواندن

مدل	(B)	خطای انحراف معیار (SE)	بتا ( $\beta$ )	(T)	سطح معنی‌داری (P)	ضریب تعیین ( $R^2$ )	ضریب تعیین تعدیل یافته
عملکرد-گرایشی	0/55	0/3	0/18	1/85	0/07	0/15	0/11
عملکرد-اجتنابی	0/83	0/27	0/28	3/11	0/002		
تسلط-گرایشی	-0/20	0/35	-0/06	-0/59	0/55		
تسلط-اجتنابی	-0/19	0/34	-0/05	-0/56	0/57		
راهبردهای فراشناختی خواندن	0/15	0/08	0/17	1/7	0/07		

جدول 5. تحلیل رگرسیون همزمان بی‌انگیزگی برحسب جهت‌گیری اهداف پیشرفت و راهبرد آگاهی فراشناختی خواندن

مدل	(B)	خطای انحراف معیار (SE)	بتا ( $\beta$ )	(T)	سطح معنی‌داری (P)	ضریب تعیین ( $R^2$ )	ضریب تعیین تعدیل یافته
عملکرد- گرایشی	-0/27	0/14	-0/02	-1/95	0/06	0/15	0/12
عملکرد- اجتنابی	0/31	0/13	0/2	2/5	0/02		
تسلط- گرایشی	-0/3	0/16	-0/18	-1/2	0/06		
تسلط- اجتنابی	0/08	0/16	0/05	0/47	0/6		
راهبردهای فراشناختی خواندن	-0/07	0/14	-0/16	-1/83	0/07		

### نتیجه‌گیری و بحث

بیشتری برای فهم درس و یادگیری مطالب قائلند و کمتر خود را با ملاک‌های بیرونی از قبیل کسب نمره و امتیازهای اجتماعی مقایسه می‌کنند. اما وقتی دانش-آموزان عملکردگرا با موانعی روبرو می‌شوند، مأیوس شده و عملکردشان به طور جدی صدمه می‌بیند. در مقابل زمانی که دانش‌آموزان تسلط‌گرا با موانع مواجه می‌شوند، به تلاش خود ادامه می‌دهند و انگیزش و عملکرد آن‌ها ممکن است ادامه یابد (پنتریج، 2000؛ شانک، 1996؛ به نقل از اسلاوین، 2006؛ ترجمه سیدمحمدی، 1389: 374). ایمز (1992؛ به نقل از اسلاوین، 2006؛ ترجمه سید محمدی، 1389: 374) بیان می‌دارد جهت‌گیری هدف، عامل انگیزشی مهم در امر یادگیری، آموزش و عملکرد به حساب می‌آید که سبب می‌شود دانش‌آموزان به روش‌های متفاوت به موقعیت‌های آموزش و یادگیری گرایش نشان دهند. در هدف تسلط، افراد به دنبال رشد و تسلط بر مهارت‌ها و دانش بوده که با برخی از ویژگی‌های انگیزش درونی از جمله رضایت به یادگیری و تلاش برای درک چیزی جدید همراه می‌باشد (هاشمی و خیر، 1387). با توجه به نتایج به دست آمده مشخص شد راهبردهای فراشناختی خواندن، پیش‌بین قدرتمندی برای انگیزش درونی به شمار می‌روند. این یافته با بسیاری از یافته‌های پژوهش‌های پیشین (پنتریج و شانک، 1996؛ کاپلان و فلوم، 2010؛ لی و همکاران، 2010؛

پنتریج (2000) انگیزش را به عنوان فرایندی تعریف می‌کند که به واسطه آن فعالیت‌ها هدف‌محور، برانگیخته و حفظ می‌شود. همچنین جهت‌گیری هدف را به عنوان بخش لاینفک مفهوم انگیزش معرفی می‌کند. بر اساس نتایج ارائه شده در این مطالعه بین انگیزش درونی با هدف تسلط-گرایشی، عملکرد-گرایشی و راهبردهای فراشناختی خواندن رابطه مثبت و بین انگیزش درونی با هدف عملکرد-اجتنابی، تسلط-اجتنابی رابطه منفی بدست آمد. مرور پژوهش‌های قبلی نیز عمدتاً مؤید این رابطه هستند. محققان بسیاری در تحقیقات خود نشان دادند که جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی پیش‌بینی کننده انگیزش درونی دانشجویان است. در حالی که هدف عملکرد-اجتنابی و تسلط-اجتنابی نمی‌تواند انگیزش درونی را پیش‌بینی کند (آصف<sup>1</sup>، 2011؛ کری و همکاران<sup>2</sup>، 2002؛ الیوت و هارکیویس<sup>3</sup>، 1996؛ کاپلان و فلوم، 2010؛ لی و همکاران، 2010؛ ویسانی، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای، 1391). این نتایج هماهنگ با دیدگاه دوئک و لگیت<sup>4</sup> (1988)؛ به نقل از ویسانی و همکاران، 1391) که بیان می‌کند دانشجویانی که اهداف گرایشی دارند ارزش

1. Asif
2. Cury et al
3. Elliot & Harackiewicz
4. Dweck & Leggett

کرد که دانشجویانی که اهداف عملکرد- اجتنابی دارند به دنبال انگیزش بیرونی هستند زیرا آن‌ها تمام تلاش خود را به کار می‌برند تا از مقایسه دیگران بپرهیزند و برای این کار خیلی نگران نمره و تأیید استاد هستند و تلاش خود را به کار می‌گیرند تا فقط نمره‌های خوب در دروس مختلف کسب کنند، آن‌ها از طریق تقویت‌های بیرونی برانگیخته می‌شوند. این دانشجویان احساس بی‌کفایتی یا کفایت کم داشته و همواره تصور می‌کنند که موفقیت آن‌ها تحت تأثیر عوامل محیطی نظیر: معلم و سوالات سخت است. این گروه از دانشجویان حتی اگر درس بخوانند، باز هم موفقیت چندانی نخواهند داشت. چرا که اندک تلاش آن‌ها به خاطر همان انگیزه‌های بیرونی، همچون فرار از تنبیه یا کسب خواسته معلم است. اینها در صورت کسب موفقیت اندک هم آن را به شانس و تصادف نسبت می‌دهند و نه به تلاش و استعداد خود.

مطابق با یافته‌ها، بین هدف تسلط-گرایشی و عملکرد-گرایشی با بی‌انگیزگی رابطه منفی معنی‌دار؛ و بین هدف تسلط-اجتنابی و عملکرد-اجتنابی رابطه مثبت مشاهده شد. همچنین از بین مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف، هدف عملکرد-اجتنابی توان پیش‌بینی بی‌انگیزگی را داشت که این یافته نیز با نتایج تحقیق الیوت (1999)، کاپلان و ماهر (2007)، ویسانی و همکاران (1391) همسو است. برای توجیه این یافته، ذکر این نکته مهم است که افراد بی‌انگیزه، افرادی هستند که هیچ‌گونه انگیزه‌ای یعنی نه خشنودی و ارزشمندی درونی و نه مشوق‌های بیرونی برای فعالیت‌های خود دریافت نمی‌کنند و در نتیجه از انجام فعالیت اجتناب می‌کنند (دسی و رایان، 2000). این افراد صرفاً برای دوری جستن از شکست و قضاوت

عطارخامنه و سیف، 1388؛ خدای و همکاران، 1390؛ ملکیان و همکاران، 1391؛ جوانمرد و همکاران، 2012؛ ویسانی، غلامعلی لوسانی و اژه‌ای، 1391؛ پورطاهریان، خسروی و محمدی‌فر، 1393) که بین راهبردهای فراشناختی و انگیزش دانش‌آموزان ارتباط معنی‌داری را به دست آورده بودند، همسو بود. کاهرامان و سونگر<sup>1</sup> (2011) معتقدند اگر دانشجویان به خاطر فهمیدن مطالعه کنند، در کل فرایند یادگیری، تمایل به استفاده از راهبردهای فراشناختی در حدی بالا دارند که انگیزش یادگیری را در آن‌ها افزایش می‌دهد. بر همین اساس فراشناخت می‌تواند انگیزش تحصیلی دانشجویان را بهبود ببخشد (پاریس و وینوگراد، 1990؛ به نقل از حسن‌چاری و همکاران، 1389).

بر اساس یافته‌ها، بین هر چهار مؤلفه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و راهبردهای فراشناختی خواندن با انگیزش بیرونی رابطه مثبت بدست آمد. اما تنها بین هدف عملکرد-گرایشی و هدف عملکرد-اجتنابی با انگیزش بیرونی رابطه مثبت معنی‌داری مشاهده شد. این یافته با نتایج مطالعه پیتریچ و شانک (1996)، استوبر و همکاران (2009)، دوپیک و لگت (1988)، ایمز (1992)، شانک و همکاران (2008)، لی و همکاران (2010)، دانیلس و پاتواین<sup>2</sup> (2010)؛ ویسانی، غلامعلی لوسانی، اژه‌ای (1391) که نشان دادند اهداف عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی با انگیزش بیرونی به طور معنی‌دار رابطه دارد، همخوانی دارد. همچنین از بین مؤلفه‌های جهت‌گیری اهداف، تنها هدف عملکرد-اجتنابی توان پیش‌بینی انگیزش بیرونی را داشت. این یافته را می‌توان به این صورت توجیه

1. Kahraman & Sungur  
2. Daniels & Putwain

پیشنهاد می‌شود در خصوص تغییر این نوع جهت‌گیری‌ها در دانشجویان تدابیر آموزشی و مدیریتی توسط مدرسان و اساتید دانشگاه اتخاذ شود تا زمینه شکل‌گیری این نوع جهت‌گیری‌ها مهیا نگردد، همچنین باتوجه به این که جهت‌گیری هدف تسلط-گرایشی و عملکرد-گرایشی پیش‌بینی‌کننده خوبی برای انگیزش درونی است پیشنهاد می‌شود که زمینه‌هایی برای تقویت این نوع جهت‌گیری‌ها اتخاذ گردد. نکته مهم دیگر این‌که اگر دانشجویان "بدانند چگونه یاد بگیرند" علاقه و رغبت بیشتری به تحصیل و مطالعه و کسب نمره‌های خوب پیدا می‌کنند. اطلاع از شیوه‌های برنامه‌ریزی، هدف‌گزینی، نظارت بر میزان یادگیری، اصلاح شیوه-های یادگیری و مطالعه، نظم دهی و طرح سؤال هنگام مطالعه همگی باعث می‌شوند که دانشجویان عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند و این منجر به افزایش انگیزه پیشرفت خواهد شد و حس درماندگی آموخته شده و سایر مفاهیم عاطفی منفی تحصیلی را از بین خواهد برد. همان‌گونه که آزوبل<sup>3</sup> صاحب‌نظر برجسته یادگیری آموزشی می‌گوید: "بهترین راه ایجاد علاقه و انگیزه در یادگیرندگان این است که بکوشیم تا به نحو هرچه مؤثرتر در آن‌ها یادگیری ایجاد کنیم. خواهیم دید که به رغم بی‌علاقگی آن‌ها نسبت به موضوع یادگیری، یاد خواهند گرفت و این یادگیری به ایجاد علاقه در آن‌ها منجر خواهد شد.

نامطلوب دیگران تلاش می‌کنند. آن‌ها از شکست و سرزنش دیگران بیم دارند. بنابراین شایستگی در نظر آن‌ها به معنی اجتناب از شکست می‌باشد (الیوت، 1999؛ کاپلان و ماهر، 2007). دانشجویان عملکردگرا که تصور می‌کنند توانایی کمی دارند احتمالاً به حالت درماندگی (که یکی از ویژگی‌های افراد بی‌انگیزه هست) دچار می‌شوند، زیرا معتقدند شانس کمی برای گرفتن نمره خوب دارند و هرچه تلاش کنند به موفقیت نمی‌رسند (میدگلی و اوردان<sup>1</sup>، 2001؛ پازارس، بریتتر، و والپانت، 2000؛ به نقل از اسلاوین<sup>2</sup>، 2006؛ ترجمه سید محمدی، 1389، ص 374). دیگر یافته این پژوهش نشان داد که راهبردهای فراشناختی خواندن با بی‌انگیزگی رابطه منفی دارد. توجه این یافته را می‌توان به این صورت نشان داد که بی‌انگیزگی بر یادگیری و نحوه مطالعه دانشجویان تأثیر می‌گذارد. این دانشجویان به دلیل شکست‌های پی در پی در تکالیف خود به این نتیجه رسیده‌اند که هرچه تلاش کنند، به موفقیت نمی‌رسند؛ بنابراین دست از تلاش برداشته و به رفتارهای ناسازگار همچون ترک تحصیل، اضطراب و بی‌تفاوتی در قبال مسؤولیت روی آورده‌اند. پیشنهادهای پژوهشی: باتوجه به اینکه این پژوهش بر روی دانشجویان پسر انجام گرفته است با احتیاط می‌توان نتایج حاصل را به جامعه دانشجویان تعمیم داد. توصیه می‌شود نمونه این پژوهش بر روی دختران دانشجو نیز انجام شود.

نظر به این که یافته‌های پژوهشی نشان داد که جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتنابی و تسلط-اجتنابی، نقش تعیین‌کننده در پیش‌بینی بی‌انگیزگی دارد، لذا

1. Urdan
2. Slavian

3. Ausubel

## منابع

- آزادی‌خواه، لاله. (1389). رابطه خلاقیت، انگیزش تحصیلی و مهارت‌های شناختی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه شهر زرقان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد مرودشت. اسلاوین، رابرت، ای. (1389). روان‌شناسی تربیتی (نظریه‌ها و کاربردها). ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر روان.
- بحرانی، محمود. (1384). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، سال 22، شماره 4، صص 115-104.
- بیابانگرد، اسماعیل. (1384). رابطه میان عزت نفس، انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان‌های تهران. مطالعات روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء (س)، سال 1، شماره 4 و 5، صص 18-5.
- پورطاهریان، زبیده؛ خسروی، معصومه و محمدی فر، محمدعلی. (1393). نقش راهبردهای فراشناختی خواندن و عادت‌های مطالعه در انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر. مجله روان‌شناسی مدرسه، سال 2، شماره 1، صص 26-22.
- چالمه، رضا؛ لطیفیان، مرتضی. (1391). ویژگی‌های محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، سال 6، شماره 3، صص 58-43.
- حسین‌چاری، مسعود؛ سماوی، سیدعبدالوهاب؛ کردستانی، داوود. (1389). انطباق و بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه. مطالعات روان‌شناختی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، سال 6، شماره 1، صص 183-163.
- حسینی، فریده‌السادات؛ لطیفیان، مرتضی. (1388). پیش‌بینی جهت‌گیری هدف با استفاده از پنج عامل بزرگ شخصیت در میان دانشجویان دانشگاه شیراز. مطالعات روان‌شناختی، سال 5، شماره 1، صص 94-74.
- دلاورپور، محمدآقا. (1387). پیش‌بینی فراشناختی و پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. فصلنامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، سال 3، شماره 9، صص 96-71.
- دفترچی، عفت؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه. (1392). نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روان‌شناختی در جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی، سال 17، شماره 3، صص 347-330.
- ریانی، زینب؛ یوسفی، فریده. (1393). رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه‌گری انواع جهت‌گیری هدف و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. مجله روان‌شناسی، سال 18، شماره 3، صص 262-247.
- سانتراک، جان دلیو. (1387). روان‌شناسی تربیتی (چاپ اول). ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی، حسین دانش‌فر. تهران: رسا.
- شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ رضویه، اصغر. (1384). پیش‌بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و جنسیت. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، سال 22، شماره 4، صص 103-94.
- طالبی، هوشنگ. (1391). ساخت و اعتباریابی مقیاس سنجش انگیزه تحصیلی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه اصفهان بر اساس نظریه خودمختاری. رویکردهای نوین آموزشی، سال 7، شماره 1، صص 153-137.

- عاشوری، جمال؛ آزادمدرد، شهنام؛ جلیل آبکنار، سیده سمیه؛ معینی کیا، مهدی. (1392). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی، جهت‌گیری هدفهای پیشرفت و هوش معنوی در درس زیست‌شناسی. مجله روان‌شناسی مدرسه، سال 2، شماره 4، ص 136-118.
- عاشوری، جمال. (1389). نقش راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری شناختی و یادگیری از همتایان در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه سمنان.
- عشورنژاد، فاطمه. (1392). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، سال 3، شماره 27، ص 116-103.
- عطارخامنه، فاطمه؛ سیف، علی اکبر. (1388). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری مطالعه فراشناختی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش‌نامه مطالعات روان‌شناختی تربیتی، سال 9، ص 74-58.
- مشتاقی، سعید. (1391). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. فصلنامه راهبردهای آموزش، سال 5، شماره 2، ص 94-89.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 0(3): 260-267.
- Arias, J, D, F. (2004). Recent perspectives in the study of motivation: goal orientation theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1): 35-62.
- Asif, Manal, Mohammad. (2011). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Case of IIUM. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(6): 196-206.
- Ausubel, D. P. (2013). A Cognitive structure theory of school learning. In Siegel, S. (Ed.), *Instruction: Some Contemporary viewpoints*. Scranton.
- Cury, F., Elliot, A., Sarrazin, P., Da Fonseca, D. & Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(5): 473-481.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55(1): 68-78.
- Dodge, T. M., Mitchell, M. F., & Mensch, J. M. (2009). Student retention in athletic

- training education programs. *Journal of Athletic Training*, 44(2):197-207.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidanc achievement goals, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3): 461-475.
- Elliot, Andrew, J. Murayama, Kou. (2008). On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology*, 100(93): 613-628.
- Elliot A, McGregor H. (2001). Achievement goals framework. *Journal Personal Soc Psychol*, 80(3): 501-19.
- Flavell, j. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10): 906-911.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4): 462-482.
- Griffin, R., MacKewn, A., Moser, E., & Van Vuren, K. W. (2013). Learning Skills And motivation: Correlates to superior academic performance. *Business Education and Accreditation*, 5(1): 53 - 65.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Education Research*, 70(2): 151-179.
- Javanmard, A., Hoshmandja, M. & Ahmadzadeh, L. (2012). Investigating the relationship between self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies, and academic self-handicapping with academic achievement in male High school students in the Tribes of Fars Province, *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(1): 27-34.
- Kabat-zinn, j. (2006). *Coming to oursenses: Healing ourselves and world through mindfulness*. New york: Hyperion.
- Kaplan A, Martin L, Maehr L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *J Educ Psychol Rev*; 19(2): 141-84.
- Kaplan, A. & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles *Educational Research Review*, 5: 50-67.
- Kahraman, N. & Sungur, S. (2011). The contribution of motivation beliefs to students, metacognitive strategy use, *Journal of Education and Science*, 36(160): 3-10.
- Kirmizi, F. S. (2010). Relationship between reading comprehension strategy use and dailyfree reading time. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 4752 - 4756.
- Lammers, W. J., & Smith, S.M. (2008). Learning factors in the university classroom: Faculty and student perspectives. *Teaching Psychology*, 35(2): 61-70.
- Lau K, Chan D W. (2003). Reading strategyuse and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2): 177-190.
- Lee, J.Q., McInerney, D.M., Liem, G, A, D., & Ortiga, Y, P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 35(4): 264-279.
- Mattern, Rebecca, A. (2005). College students' goal orientations and Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1): 27-32.
- Moore, S., Armstrong, C., & Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: A valuable route to understanding student motivation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1): 15-24.
- Mokhtari, k. & Reichrd, C. A. (2002). Assessing students, Metacognitive Awareness of reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2): 249-259.
- Pressley, M & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*.

- Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiance, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4): 406 - 422.
- Paris, S. G & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self - Regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 33-40.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in Motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 92-104.
- Putwain, D. W., & Daniels, R.A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation?. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20(1): 8 -13.
- Radosevich, D., Vaidyanatan, V., Yao, S., & Radosevich, D. (2004). Relating goal orientation to self- regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Education Psychology*, 29(3): 207-229.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory research, and application* (3<sup>rd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Temur, Turan., Kargin, Tolga., Aylin Bayar, saadet., Bayar, Volkan. (2010). Metacognitive awareness of grades 6, 7, 8 students in reading process. *Piocedia social and Behavioral sciences*, 2(2): 4193 - 4199.
- Yau JC. (2005). Two Mandarin readers in Taiwan: characteristics of children with higher and lower reading proficiency levels. *Journal of Research in Reading*, 28(2): 108-124.
- Vallerend, R.j., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52(4): 1003-1017.
- Vermetten, Y, J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientation in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2): 149-170.
- Woolfolk, A. E. (2010). *Educational Psychology* 5th. (ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Wilson, J. H., & Wilson, S. B. (2007). The first day of class affects student motivation: An experimental study. *Teaching of Psychology*, 34(4): 226-230.

پژوهشگاه علوم انسانی  
پرتال جامع علوم انسانی